

REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

175 | avril-juin 2011

Penser les choix scolaires

Auto-sélections et orientation en fin de 3^e : réflexions issues d'une enquête de terrain

Séverine Chauvel



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3068>

DOI : 10.4000/rfp.3068

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2011

Pagination : 85-88

ISBN : 978-2-84788-320-6

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Séverine Chauvel, « Auto-sélections et orientation en fin de 3^e : réflexions issues d'une enquête de terrain », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 175 | avril-juin 2011, mis en ligne le 11 juin 2015, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3068> ; DOI : 10.4000/rfp.3068

© tous droits réservés

Auto-sélections et orientation en fin de 3^e : réflexions issues d'une enquête de terrain

Séverine Chauvel

Entre 1985 et 1995, le nombre de bacheliers a plus que doublé, sous l'effet des réformes visant à amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. Cette explosion des effectifs est allée de pair avec une plus importante accession à l'enseignement secondaire général et technologique (GT) des élèves de familles des milieux populaires, dont les attentes sont de plus en plus importantes vis-à-vis de l'école (Poullaouec, 2010). Mais comme le montrent Broccolichi et Sinthon dans ce dossier, les risques d'échec ultérieur à la procédure d'orientation de 3^e ont été sous-estimés par nombre d'analystes, en raison de la méconnaissance des fortes variabilités des inégalités sociales de performance en cours de scolarité. Or cette dimension est essentielle pour comprendre les aspirations scolaires des élèves et de leur famille à la fin du collège.

On voudrait apporter ici un éclairage sur la notion d'auto-sélection des élèves de milieux populaires, conçue comme un des schèmes explicatifs du phénomène de sursélection, à partir d'une enquête de terrain menée sur les pratiques d'orientation en classe de 3^e, c'est-à-dire en amont de la décision d'orientation. En effet les explications qui prédominent pour analyser les parcours inégaux des élèves dus à leur origine sociale renvoient à la notion d'auto-sélection, que celle-ci soit considérée comme résultant de calculs conscients des acteurs (Boudon, 1973) ou d'ajustements des espérances aux chances objectives (Bourdieu, 1974) des élèves. Or le renoncement aux

études longues des élèves de milieux populaires ne saurait se réduire à cette explication, tant la construction collective des choix d'orientation repose sur des logiques hétérogènes, voire paradoxales. C'est du moins ce que montre notre enquête menée dans le cadre d'une thèse de doctorat, pendant deux ans (2006-2008) dans deux collèges ZEP de Seine-Saint-Denis. Cette enquête a permis de recueillir des données sur l'ensemble des élèves des deux établissements, analysées à la lumière d'entretiens avec différentes catégories d'acteurs, d'observations (notamment de conseils de classe, de réunions pédagogiques, etc.) et de documents administratifs (dossiers scolaires, fiches de vœux, etc.). Cette étude des pratiques d'orientation a ainsi mis au jour les processus qui peuvent pousser les élèves à se tourner vers une filière professionnelle plutôt que vers la filière GT, en particulier celui de l'anticipation des difficultés de cette dernière.

DES LOGIQUES INSTITUTIONNELLES PARADOXALES

À l'issue de la classe de 3^e, les élèves sont appelés à choisir une orientation en lycée GT ou vers un second cycle professionnel (CAP, BEP ou baccalauréat professionnel). Ce choix a des implications décisives sur la poursuite de leurs études, dans la mesure où il condi-

tionne largement les chances d'accès à l'enseignement supérieur et le mode d'insertion sur le marché du travail (Centre d'études et de recherches sur les qualifications, 2001). En dépit de l'accent mis sur le choix de l'élève et de sa famille, le rôle de l'institution scolaire reste important, comme le montre le va-et-vient entre les divers acteurs au cours de l'année de 3^e. Loin d'être uniforme, l'effet de l'institution sur les vœux d'orientation des élèves et de leur famille varie en fonction des configurations locales et des politiques d'établissement. Un des collèges dans lequel nous avons enquêté encourage explicitement les élèves, y compris ceux dont les résultats sont considérés comme faibles, à se diriger vers le lycée GT. Comme le dit sans ambiguïté lors d'un entretien la principale adjointe de ce collège, il s'agit de faire « le pari de la 2^{de} », quitte à « forcer » un peu le choix¹ : « On augmente le taux de passage en 2^{de}, mais le taux d'échec à l'issue de la 2^{de} n'est pas en augmentation. [...] On force, oui, un petit peu les passages, et dès qu'un élève a quelques capacités, est d'âge normal, on fait le pari de la 2^{de}. »

Mais l'étude des usages des dispositifs institutionnels d'orientation met en lumière leur paradoxe : à la fois encourager le choix du lycée et prévenir des difficultés à venir (Chauvel, 2011). En effet les collèges enquêtés et le centre d'information et d'orientation organisent depuis 2006 « les journées des ambassadeurs », qui consistent en « un travail de prévention pour éviter les élèves non affectés, et pour lutter contre l'orientation subie » (entretien avec le conseiller principal d'éducation, décembre 2006). Ce dispositif d'information sur les choix d'orientation est conçu comme un échange horizontal avec d'anciens élèves du collège, invités à faire le récit de leur expérience au lycée. Nous avons par

exemple observé, en décembre 2006, un dialogue entre des élèves de 3^e et deux lycéens (Ismaël et Alexandra), en présence de leur professeur principal, du conseiller d'orientation et d'un professeur de vente du lycée professionnel (voir Chauvel, 2011, extrait du journal de terrain repris dans l'encadré suivant).

On peut dès lors se demander si l'expression du sentiment de découragement face à la poursuite d'études n'est pas orchestrée par l'institution elle-même, *via* le discours des anciens élèves. Que ce soit pour l'une ou l'autre voie, les deux élèves tiennent un discours de désenchantement sur la scolarité après le collège. Ce qui attend les élèves semble en effet peu attractif (plus de travail est attendu de leur part qu'au collège, alors que moins d'attention leur est accordée) et leur absence en classe une conséquence de ce fait. Conduisant à une présentation négative de la scolarité future, ce type de dispositif, tout comme d'autres que nous ne pouvons présenter ici, paraît paradoxal. En effet, dans un contexte où les élèves sont encouragés à faire de longues études, ce dispositif leur annonce les difficultés à venir. Quels sont alors les effets de ces logiques paradoxales sur les vœux d'orientation des familles et des élèves ?

« JE NE POURRAI PAS TENIR LE COUP. LE NIVEAU, IL SERAIT TROP ÉLEVÉ POUR MOI. »

Les études de cas peuvent permettre d'approfondir cette question. Ainsi le cas de Fanny montre comment l'anticipation des difficultés qui l'attendent en 2^{de} peut conduire une élève à s'opposer aux souhaits paren-

Les deux lycéens étant invités à se présenter, Alexandra annonce « seconde PCL » et précise « physique et chimie en laboratoire », tandis qu'Ismaël déclare : « BEP compta, et c'est tout ! »

Alexandra (lit un papier) : « En 2^{de}, il faut prendre des notes. Les profs, ils n'écrivent plus au tableau. Il faut être attentif et bien écouter, faire preuve de plus d'autonomie. Les profs, ils n'écrivent pas. Y a plus de travail, je n'ai plus le temps de sortir, je ne peux plus rien faire. »

Ismaël (en regardant les élèves de la classe) : « En BEP, il n'y a que des adultes, pendant les deux premiers mois, c'est un bordel pas possible dans la classe, ça, c'est sûr. En général, l'emploi du temps est plus chargé. En BEP, le mercredi après-midi, il y a cours, faut plus réviser, si tu révises pas, t'as de vieilles notes, ça chute beaucoup. Toutes les matières sont importantes. Si vous êtes en retard, ils ne vous acceptent pas en cours. Si vous n'avez pas la carte, vous ne rentrez pas. Les profs, ils ne s'occupent pas trop de vous. On est 30 par classe, c'est surchargé. Vous aurez souvent envie de sécher les cours, vous sortez quand vous voulez, mais après il faut arrêter. »

Un élève : « Et toi, t'as arrêté ? »

Ismaël : « Non. » *[Rires]*

[...]

Mohammed (élève de 3^e, fort) : « Ils veulent nous décourager, c'est dur ! »

taux. Fille unique de parents divorcés, Fanny a redoublé la classe de 4^e. Au moment où nous la rencontrons, elle est scolarisée en classe de 3^e et se définit elle-même comme une « enfant turbulente ». Sa mère et son père, respectivement infirmière née en Guadeloupe et agent de sécurité né en Côte-d'Ivoire, divorcent dix ans après leur rencontre. La mère de Fanny exerce un faible contrôle sur l'investissement scolaire de sa fille, contrairement à son père, qui aux dires de Fanny « aime trop croire l'école ». Séparés et entretenant un rapport différent à l'institution scolaire, les parents de Fanny souhaitent néanmoins tous deux qu'elle suive une filière d'enseignement général, car ils estiment que « c'est ce qu'il y a de meilleur ». En revanche, quand nous rencontrons Fanny en décembre 2006, peu après son conseil de classe du premier trimestre, la jeune fille a déjà exclu la seconde générale et technologique de l'horizon des possibles. Elle pense avoir peu de chances de réussir dans cette voie, en raison de son parcours scolaire, de ses résultats irréguliers et de ses difficultés avec les enseignants. Son anticipation d'un échec probable est construite à partir de l'expérience d'amies déjà passées en 2^{de}. Les témoignages qu'elle recueille lui font percevoir que le lycée procure peu d'encadrement et que le niveau scolaire exigé est élevé :

- « Je sais que si je veux, j'y vais [en 2^{de} GT], mais là-bas, je ne pourrai pas tenir le coup, le niveau, il serait trop élevé pour moi.
- Qui t'a dit ça ?
- Je sais. Ma copine qui est en général... [... Le lycée de secteur], c'est un lycée où, dès que t'arrives là-bas, t'es toujours dehors, tu sèches toujours, tout le monde va devant le lycée, en plus, c'est ambiance [le bazar] et tout. Quand tu vois les gens dehors, t'as envie de sécher. Et moi, je sais qu'elle va redoubler sa seconde. Elle travaillait bien et tout, maintenant elle a 9 de moyenne. Ça me choque, mais, elle, elle travaillait bien [silence]. Elle ne me dit pas, tu n'y arriveras pas, et tout, elle, elle me dit... [hésite] J'ai quatre meilleures amies. Y en a deux... Y en a une qui est au collège... Les deux autres pensent que je fais comme je pense... Elles y sont en sanitaire et social, ça va, ce n'est pas dur. » (entretien de décembre 2006)

Comme nous l'avons vu dans les témoignages des élèves « ambassadeurs », lycéens et collégiens insistent beaucoup sur le saut d'exigence, notamment en matière d'autonomie, entre le collège et le lycée – même si celui-ci paraît variable selon les classes et les établissements de scolarisation. L'anticipation des difficultés liées à la 2^{de} repose également pour Fanny

sur le témoignage de son entourage amical. Il ne s'agit pas à proprement parler d'une influence des pairs, mais d'un raisonnement par comparaison (« Je sais ») et de la certitude de ne pas réussir à « tenir le coup », notamment parce que l'exemple des aînés lui montre l'écart entre le collège et le lycée. Elle mobilise ainsi, dans une autre partie de son discours, l'opposition entre « eux » (« qui travaillent trop bien ») et « nous » (« les enfants turbulents ») pour donner sens à son choix de la voie professionnelle. On note une différence avec ce que Paul Willis analysait chez les jeunes hommes de la classe ouvrière britannique, à propos desquels il écrivait : « L'appui que leur prêtent leurs parents n'est pas sans rappeler le soutien collectif qu'ils donnent à leur propre culture de rechange, face à la pression de l'école. » (Willis, 1978) En effet, l'appui des parents au choix de Fanny ne se fait que dans un second temps et n'apparaît nullement contestataire. Si le père de Fanny, au mois de mars, finit par se ranger au souhait de sa fille, c'est dans une logique de délégation de la décision : « Mon père, il me dit : "C'est toi qui décides, si tu penses que c'est mieux pour toi, c'est ça qu'il faut faire". » (entretien du 15 mars 2007)

Le cas de Fanny donne à voir l'une des modalités selon lesquelles se construit et se transmet l'appréhension de la filière GT : aux difficultés scolaires réelles, construites en amont, s'ajoutent la construction d'une identité refuge de mauvaise élève et l'absence de projet scolaire et professionnel, malgré des aspirations parentales plus ambitieuses. Interroger les processus d'orientation des élèves de milieux populaires requiert de garder en tête la réalité des probabilités d'échec au lycée GT, comme l'illustre l'inégale probabilité d'obtenir un baccalauréat parmi les élèves entrés en lycée GT et distingués selon le capital scolaire familial (Broccolichi & Sinthon, dans ce dossier). Sans avoir accès aux statistiques, les élèves perçoivent cette réalité, au travers des expériences difficiles que leur rapportent leurs aînés. Dès lors, la surreprésentation en voie professionnelle des élèves issus de milieux populaires ne peut être réduite à des choix relevant d'une prudence excessive ou d'un manque de confiance des élèves.

Si les conditions sociales et scolaires des élèves condensent des risques d'échec ultérieur inégaux, les marges de manœuvre accrues accordées aux élèves et aux familles pour élaborer des choix scolaires ne font pas disparaître les inégalités, qu'il s'agisse du choix de l'école (voir Ben Ayed, dans ce dossier) ou du choix d'orientation en fin de 3^e. Compte tenu des conditions actuelles d'accueil et d'encadrement des élèves au lycée, les politiques qui visent à encourager

la poursuite des études longues se heurtent alors au réalisme des élèves (Beaud, 2002). Une meilleure compréhension des inégalités d'ambition scolaire selon les milieux sociaux doit alors prendre en considération les anticipations des élèves et les aspirations des parents, mais aussi les informations dont les uns et les autres disposent, ainsi que les processus de

négociation ou de délégation entre ces acteurs². Toutes choses dont la seule notion d'auto-sélection ne peut permettre de rendre compte de manière adéquate.

Séverine Chauvel
severine.chauvel@ens.fr
ENS, EHESS, CNRS, centre Maurice Halbwachs

NOTES

1 Le terme de 2^{de} est employé ici pour 2^{de} GT.

2 Sur les processus de délégation des décisions scolaires des parents aux enfants, voir van Zanten (2009).

BIBLIOGRAPHIE

BEAUD S. (2002). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.

BERTHELOT J.-M. (1993). *École, orientation, société*. Paris : PUF.

BOUDON R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.

BOURDIEU P. (1974). « Avenir de classe et causalité du probable ». *Revue française de sociologie*, vol. 15, n° 1, p. 3-42.

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS (2001). « Trente ans d'analyses des relations entre travail, emploi et formation ». *Formation emploi*, n° 76.

CHAUVEL S. (2011). *Sociologie des pratiques d'orientation. Des politiques éducatives au prisme des « choix » des familles et du travail enseignant*. Thèse de doctorat, sociologie, École des hautes études en sciences sociales.

MASSON P. (1997). « Élèves, parents et agents scolaires dans le processus d'orientation ». *Revue française de sociologie*, vol. 38, n° 1, p. 119-142.

POULLAQUE T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*. Paris : La Dispute.

WILLIS P. (1978). « L'école des ouvriers ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, p. 50-61.

ZANTEN A. van (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : PUF.